

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Старшинова

ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИЗУЧАЯ ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ*

Осмысление особенностей образования в области социальной работы в России и за рубежом связано с поиском наиболее оптимальных форм университетской подготовки специалистов. В нашей стране университеты начали подготовку специалистов по социальной работе десять лет назад. Принимая во внимание масштабы страны, следует иметь в виду неравномерность этого процесса. В одних регионах университеты приступили к обучению в начале 90-х годов, в других несколько позднее, а в некоторых оно лишь начинается. В настоящее время в университетах имеется собственный опыт, характеризующийся интересными новациями, изобретениями и складывающимися традициями. Учебно-методическое объединение вузов России, осуществляющих подготовку социальных работников, включает свыше 120 университетов, разработаны государственные образовательные стандарты второго поколения, в соответствии с которыми студенты проходят подготовку по программам обучения специалистов, бакалавров и магистров. Университеты могут гордиться своими выпускниками, которые становятся профессионалами, завоевывая ведущие позиции в социальных учреждениях, разрабатывая новые программы помощи и поддержки людей, нуждающихся в них. Можно надеяться, что именно они в ближайшем будущем, будут определять контуры новой социальной политики нашего государства и влиять на формирование отечественной модели социальной работы.

Вместе с тем для многих преподавателей, вовлеченных в обучение студентов профессиональной социальной работе, притягательным остается зарубежный опыт, поскольку там профессия насчитывает около ста лет, хотя и считается одной из самых молодых. Во многом освоению такого опыта способствуют между-

* Работа осуществляется при финансовой поддержке Министерства образования РФ по программе фундаментальных исследований в области гуманитарных наук (грант ГО-1.4-366).

народные научные конференции¹, обучающие визиты в страны, имеющие традиции подготовки специалистов, профессиональное личное взаимодействие с коллегами из зарубежных университетов.

Существенным потенциалом в этом отношении обладают международные проекты, проходящие в рамках программ TEMPUS/TACIS, нацеленные на сотрудничество российских и европейских университетов в сфере подготовки социальных работников. Наше участие в проекте NP 22129, объединившем семь российских (Астрахань, Барнаул, Волгоград, Екатеринбург, Саратов, Смоленск, Ульяновск) и три европейских университета (Дания, Германия, Голландия), послужило отправной точкой для анализа обозначенной темы. Не претендуя на всесторонний анализ особенностей развития образования в области социальной работы в европейских странах и в России, нам хотелось бы коснуться лишь некоторых тенденций, которые вызвали интерес.

Европейская система образования в области социальной работы во многом складывалась под влиянием гражданских инициатив, общественных движений, которые были носителями определенных идеологических воззрений. Государство, взяв под свой контроль профессиональную подготовку социальных работников, как бы завершило институциональное оформление образования в сфере социальной работы. В то время как в российских условиях в начале 90-х годов государство инициировало подготовку социальных работников, что означало создание формальных предпосылок для его развития, в частности, были сформированы правовые, организационно-структурные основания. Но любой социальный институт обладает и социокультурными основаниями, воздействовать на которые можно лишь косвенно. Образование, как и сама практика социальной работы, органично и уходит корнями в исторические и культурные традиции своей страны. С учетом этих традиций нужно подходить к анализу зарубежного опыта социальной работы и развития образования в этой сфере и к осмыслению процесса становления данного института в нашей стране, поиску условий его эффективного развития.

В то же время при всем разнообразии форм социальной работы в разных странах возможны некоторые общие пути ее понимания и выявление схожих тенденций в развитии образования. Для того чтобы понять, как развивалось образование в области социальной работы, необходимо учитывать особенности данной профессиональной деятельности. Обращение к этому вопросу неизбежно заставляет нас вступить в определенную полемику с высказанными в литературе позициями. Все исследователи в первую очередь стремятся выделить атрибуты профессионализма². К их числу традиционно относят знания, формирующие необходимую компетентность, навыки и умения, профессиональные этические стандарты, наличие профессиональных ассоциаций. Но, как показывает европейская история социальной работы, наряду с техническими навыками, позволяющими научиться сложному по своей природе процессу оказания помощи, обучение социальной работе предполагает освоение ценностей, которые являются базовыми ориентирами для образования в этой области.

Именно этот аспект не принимают во внимание представители другой точки зрения, высказываемой в отечественной литературе также достаточно часто. Определяя статус социальной работы, ряд авторов отмечают, что она представляет собой практику, науку и учебную дисциплину³. При

этом из их поля зрения ускользает, что социальная работа включает в себя определенную идеологию как теоретически оформленную систему стратегических целей и ценностей данной деятельности и осмысление способов их реализации.

В то же время в отечественной литературе присутствуют представления, связывающие ценностный аспект социальной работы с ее эффективностью⁴, что созвучно определению социальной работы, принятому Международной федерацией социальных работников⁵. В нем говорится, в частности, что принципы соблюдения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы. Таким образом, социальная работа выступает как взаимосвязанная система практики, теории и ценностей.

Наконец, общепринятым стало утверждение, что социальная работа – это своеобразный механизм реализации социальной политики⁶. Безусловно, практика социальной работы всегда связана с государством и государственной социальной политикой, имеющей разные традиции в разных странах. Она находится под влиянием идеологии, формирующей концепцию социальной политики той или иной страны. Но социальная работа выражает не только доминирующую идеологию социальной политики, но и неофициальные идеологии, которые всегда имеют место в глубоко дифференцированном обществе, и, что имеет принципиальное значение для темы нашего анализа, передаются в процессе обучения. Во многом благодаря этому формируется профессиональная независимость социальных работников. Последнее обстоятельство обусловлено тем, что по роду своей деятельности социальные работники нередко вынуждены защищать своих подопечных вопреки существующей официальной системе и действовать исходя из интересов тех конкретных людей, которым они служат, маневрируя между ними и требованиями государственных структур. И именно от них может исходить самая острая критика в адрес государственной социальной политики. В связи с этим уместно подчеркнуть, что существенное отличие профессиональной социальной работы от работы служащих в сфере социального обеспечения состоит в принципиально разных ценностных установках, определяющих профессиональный подход к человеку, нуждающемуся в помощи. «Идея государственной системы социального обеспечения базируется чаще всего лишь на признании прав каждого гражданина (или человека) на минимум благ и в этом смысле является универсалистской. Фокус же реальной деятельности социальных работников – в признании многообразия индивидуальных потребностей», – отмечает в своем исследовании Т. Шанин⁷.

Профессиональная система ценностей, позволяющая социальным работникам оставаться в известной мере независимыми и обладать необходимыми критическими навыками, развивается, как правило, под влиянием основных идеологических доктрин и традиций, в контексте которых происходит развитие национальной системы подготовки социальных работников. Следует учитывать, что они подвержены взаимовлиянию и взаимопроникновению, поэтому сложно уловить «дух» той или иной идеологии в их профессиональной ценностной системе. Так, например, европейская система подготовки социальных работников складывалась в контексте четырех основных идеологических доктрин: христианства, филантропии, феминизма и социализма.

Почти во всех странах Европы церковь непосредственно влияла на становление и развитие системы подготовки социальных работников. В Германии все школы социальной работы были открыты под церковным патронажем в годы Первой мировой войны или сразу после нее, и сегодня влияние церкви остается значительным. Такая жизнеспособность определяется тем, что школы социальной работы, созданные церковью, готовят социальных работников и для светских учреждений. Все шестнадцать религиозных школ социальной работы в Германии, принадлежащие к различным конфессиям, дают признанные государством квалификационные степени социальной работы/социальной педагогики. Активное участие церкви в большинстве ранних форм социальной работы являлось ее своеобразной реакцией на секуляризацию общественной жизни, появление социальной работы исторически совпало с этим процессом. В тот период церковь вынуждена была конкурировать с новыми идеологическими воззрениями, в частности с социалистическими, и завоевывать сторонников реальными делами, а не только проповедями. Менялось и представление о природе духовности. Социальная работа наряду с другими видами деятельности начинает рассматриваться как форма, в которой вера обретает свою истинность. Под эгидой церкви создаются больницы, школы, детские дома и другие социальные службы. Деятельность в сфере ухода требовала специальной подготовки (больничный, медсестринский, интернатный уход), а соблюдение определенных этических стандартов приближало ее к профессиональной подготовке.

На развитие социальных служб и подготовку социальных работников в европейских странах значительное влияние оказывала светская благотворительность. Обращение филантропических организаций к подготовке социальных работников было вызвано потребностью обучения эффективному индивидуальному подходу в благотворительной деятельности, что неизбежно предполагало знание макросоциальных процессов, общих причин бедности, нищеты, детской беспризорности, безработицы и других социальных проблем. Именно в русле филантропической традиции была открыта в 1896 году в Амстердаме (Голландия) при Центре народного образования первая школа социальной работы, которая считается (в профессиональном смысле) первой в Европе. Открытие этой школы было связано с движением образования для взрослых, известным под названием «народных домов», и стало частью международного жилищного движения (ранней формы «развития сообщества»). В образовательной деятельности внутри этого движения акцент делается на «практическое обучение», что наложило отпечаток на всю систему образования в области социальной работы, которая имеет ярко выраженный прикладной характер. Но благотворительность, в отличие от христианства, со временем потеряла характер независимой идеологической доктрины в подготовке социальных работников, поскольку образование в русле этой традиции неизбежно вторгалось в сферу социальной политики и переходило под контроль государства, под эгидой которого постепенно начинала формироваться и функционировать система социальной защиты.

Особая роль в обучении социальной работе принадлежала женскому движению. В нем условно можно выделить буржуазное направление, представленное выходцами из среднего класса, и пролетарское (социалистическое), практически не повлиявшее на развитие школ социальной рабо-

ты и учебных программ, поскольку развивалось под влиянием идей о либеральной системе социальной защиты как буржуазном институте. В соответствии с этими взглядами предполагалось, что институт социальной работы, как и другие буржуазные институты, будет уничтожен социалистической революцией. Буржуазное направление женского движения, стремящееся к эмансипации, рассматривало социальную работу как достойное приложение своим силам, сферу трудоустройства, в которой они более конкурентоспособны, чем в других сферах, оккупированных мужчинами. В нем преобладала просветительская деятельность как самих женщин, так и тех, кому они собирались помогать. Подвижницей немецкой социальной работы стала Алиса Соломон, которая считала, что только женщина способна создать культуру заботы о человеке, не ограничиваясь лишь решением материальных вопросов. Она была принципиальной противницей обучения социальной работе в университетах, считая, что университетское образование ускорит проникновение в сферу социальной работы мужчин и придаст ей бюрократический характер. Рассматривая социальную работу как типично женское занятие, феминистки привнесли в нее идеи персональной эмансипации, общественной солидарности, всеобщего блага, явились носителями важной гражданской инициативы, повлиявшей на социальную политику. Стремясь к широким международным контактам, они утверждали универсальность этой деятельности, независимость от политической ситуации той или иной страны, социальных структур и классовых интересов.

В ряде стран развитие системы образования в сфере социальной работы испытало на себе влияние социалистических идей. Так, в Австрии получила широкое распространение концепция комплексной, профилактической и целостной организации здравоохранения и социального обеспечения Ю. Тандлера «от колыбели до могилы». Решающая роль в реализации этой концепции отводилась социальным работникам, которые должны были выполнять свои функции в рамках данной философии, и их образование осуществлялось под влиянием принятых идей. На наш взгляд, не столько социалистическая идеология повлияла на практику социальной работы в тех или иных европейских странах, сколько провозглашенные и реальные социальные гарантии трудящихся становящегося тогда первого социалистического государства. Но данный вопрос выходит за рамки анализируемой темы и требует особого обсуждения.

В целом образование в сфере социальной работы находилось под воздействием тех идеологических установок, которые при всей близости к феминизму дистанцировались от его крайних проявлений и от социалистической идеологии, поскольку в перспективе речь шла лишь о реформировании существующей общественной системы. Обобщая сказанное, для нас важно подчеркнуть, что различные идеологические позиции влияли на образование в области социальной работы, способствуя развитию критического отношения к тем или иным идеям, вырабатывая сопротивление к восприятию господствующих стереотипов, что являлось неоценимым стимулом в обучении социальной работе и совершенствовании ее практики.

Таким образом, признавая профессиональный характер социальной работы, следует исходить из того, что она выступает и как система идеологических воззрений. В ней находят отражение не только доминирующие политические идеи, но и особый взгляд на человека, необходимость

защиты его прав, достоинства и социальной справедливости. Поэтому образование в области социальной работы всегда нацелено на разрешение своеобразного противоречия между подготовкой к выполнению конкретных функций и обязанностей в рамках заданных официальных параметров и развитием навыков критической оценки этих организационных форм с точки зрения фундаментальных представлений на природу общества и поведения человека с позиций определенной ценностной системы.

В современном европейском опыте подготовки социальных работников данная традиция сохраняется, и в первую очередь обращает на себя внимание ее выраженная практическая направленность. Эта тенденция обнаруживает себя уже при анализе первоначальной истории формирования системы образования в данной сфере, где отчетливо проявляется явное или неявное стремление избежать традиционной академической культуры. Лишь постепенно в обучение привносятся научная строгость и исследования, которые неизменно соединяются с практическими навыками. В то же время в ряде европейских стран обучение социальной работе изначально было подкреплено имеющимися университетскими традициями.

Многие авторы, характеризуя практическое обучение, связывают его с развитием необходимых навыков и умений будущих специалистов. Считается, что основная задача этой важной формы обучения – соединить теоретические знания с практическими навыками, научить пользоваться полученными знаниями на практике. Данная точка зрения не вызывает возражений, но, на наш взгляд, одной из наиболее значимых целей практической подготовки выступает личностное развитие и связанный с ним профессиональный рост студентов, поскольку именно посредством практической подготовки происходит усвоение ценностей социальной работы, превращение их в мотивы профессиональной деятельности, формируется профессиональное сознание и самосознание. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение для социальной работы, где основным инструментом профессионала выступает он сам.

Знакомство с опытом образования в области социальной работы в Голландии свидетельствует о стремлении к его постоянному совершенствованию, в основе которого лежат происходящие изменения в практике социальной работы. Так, например, образовательная концепция университета в Наймегене, одного из самых крупных профессиональных высших учебных заведений страны, расположенного в восточной части Нидерландов, включает в себя несколько элементов. Прежде всего, она исходит из теории обучения Д. А. Колба, которая предполагает динамичную связь теории и практического опыта, позволяющую взаимно влиять и подкреплять знания, понимание, имеющийся опыт у студентов, обучающихся социальной работе.

Другим важным элементом выступает опора на креативные предметы и способы обучения, которые стимулируют профессиональное развитие. Их принципиальное отличие от других способов состоит в том, что они позволяют освободить человека от условностей повседневной жизни и получить представление о другом поведении, способе жизни, опыте, конструируя своеобразное пространство для человека, в котором он может формировать навыки, не доступные ему в реальной жизни. Внедрение этих методов важно, с одной стороны, для обучения студентов, что помогает им успешно освоить профессию и понять особенности и нужды тех лю-

дей, с которыми им предстоит работать не только на когнитивном уровне, но и на уровне переживаний, эмоций, чувств. Освоение профессии через творческие предметы позволяет студенту, включаясь в творчество, не только понять, но и пережить неизбежные этапы этого процесса, связанные как со взлетами, удачами, победами, находками, так и с поражениями, неудачами, ошибками, кризисом, поиском выхода из него, и т. п. У студентов развивается креативность в широком смысле слова – как необходимый личностный, а следовательно, и профессиональный навык. С другой стороны, обучение профессиональной социальной работе посредством креативных методов дает инструмент будущему профессионалу в его работе с клиентами. Клиентами социальных работников становятся, как известно, те люди, у которых по каким-либо причинам возникают затруднения при взаимодействии с окружением. Они не могут интегрироваться в социальные условия и отношения, как большинство других людей, поэтому в работе с ними требуются необычные приемы и методы, которые позволили бы им преодолеть существующие внутренние или внешние преграды. Эффект и универсальность креативных методов достигаются за счет того, что они позволяют установить коммуникацию и на невербальном уровне, дойти до каждого независимо от возраста, социального положения, характера ограничений, которые создают трудные жизненные ситуации. Следует подчеркнуть, что использование креативных методов в социальной работе и обучении не обязательно предполагает профессиональное владение приемами живописи, танца, драмы или музыки, важно знать, как использовать их в качестве средства для достижения изменений в тех или иных «случаях» и в целом для выполнения миссии социальной работы.

Особого внимания при знакомстве с образовательной концепцией в области социальной работы в университете в Наймегене заслуживает вопрос о новых методах преподавания, на чем преимущественно и была сосредоточена программа нашей стажировки. Политика университета в этом отношении формулируется следующим образом: «Новое время, новая практика социальной работы, новые студенты требуют новых образовательных подходов»*. Идеология организации обучения социальной работе в соответствии с этим принципом претерпела своеобразную эволюцию, апробируя разные модели образования: от традиционной образовательной парадигмы к образованию, где акцент сделан на студента, а затем к модели образования, основанного на компетенциях.

В традиционной модели образования все студенты осваивают учебные курсы в соответствии с установленным учебным планом. Методы преподавания достаточно традиционны: преподаватель передает свои знания студентам. При этом каждый преподаватель хорошо владеет своим предметом, но слабо мотивирован на обращение к практике социальной работы, которая представлена в каждой дисциплине своеобразными «кусочками» постольку, поскольку это необходимо для изложения предмета преподаваемой дисциплины – социологии, психологии, педагогики и т. п. Существенным недостатком в анализируемой модели представляется тот факт, что акцент в обучении сделан скорее на освоение теорий в области социальной работы, а не на развитие навыков и способностей применять полученные знания на практике. Традиционными атрибутами данной мо-

* Здесь использованы наблюдения и материалы, полученные автором во время стажировки в Голландии в 2002–2003 годах.

дели являются контроль успеваемости студента в форме экзамена или зачета, обязательное посещение лекционных и других занятий. Преподаватели не ориентируются на личностные особенности студента, его предшествующий жизненный опыт, те знания, которые он получил прежде. Трудность обучения социальной работе в представленной модели связана с тем, что практика социальной работы претерпевает постоянные изменения, она имеет дело с уникальными и неповторимыми ситуациями, и включить все многообразие и целостность практики в преподавание при таком подходе сложно.

Во второй модели акцент в обучении сделан на потребностях студентов как будущих профессионалов в изучении базовых проблем практики социальной работы благодаря введению проблемно-ориентированного метода обучения (*problem – based learning – PBL*; аналог того, на наш взгляд, что в некоторых странах обозначают как *case study* в социальной работе). Введение этого метода изменило прежде всего теоретическую подготовку студентов. Обучение организовано по принципу их работы в малых группах, которые нацелены на решение тех или иных случаев, заимствованных из практики социальной работы. Работая в группе, студенты учатся находить релевантные теории для разрешения того или иного практического случая. Теория рассматривается в данной модели как средство для решения практических проблем. Одновременно они учатся работать в команде, которая является своеобразной имитацией команды профессионалов, поскольку чаще всего в реальной практике социальной работы реализуется так называемый межведомственный подход, предполагающий умение работать в команде специалистов. И, самое главное, здесь практика социальной работы уже представлена более целостно, а не «разорвана» по тем или иным учебным дисциплинам, поскольку преобладает тематический подход, т. е. при анализе того или иного случая и поиске решения студенты интегрируют полученные знания из разных предметов, а не наоборот.

При организации учебного процесса подобным образом происходит изменение роли преподавателя, он перестает исполнять роль передающего необходимую информацию и выступать в качестве «критерия истины», а все больше занимает позицию наставника (тьютора), помогающего осваивать профессию. Его задача состоит в том, чтобы помочь студентам выбрать или сконструировать обучающую ситуацию. Обучение длится в течение четырех лет, и каждый год включает четыре тематических блока проблем, которые ежегодно усложняются, в последний год обучения акцент делается на решении управленческих проблем.

Усиливается и самостоятельность студента в разных аспектах образовательного процесса, он перестает быть пассивно воспринимающей стороной этого процесса. При таком подходе он получает возможность проиграть разные роли – лидера команды в процессе обсуждения, секретаря, систематизирующего информацию в ходе общей дискуссии, рядового участника команды, что существенно увеличивает интерес и мотивацию к профессиональному обучению, и, в конечном счете, видимо, его эффективность. Не случайно неотъемлемым компонентом анализируемой концепции выступает мониторинг качества образования.

Третью образовательную модель условно можно обозначить как образование, основанное на развитии компетентности. Под компетентностью подразумеваются определенные знания, навыки и ценностные установки,

необходимые для решения профессиональных задач в той или иной области социальной работы. Различают несколько уровней компетентности: компетентность при работе с клиентом (микроуровень), при работе в команде (мезоуровень), общепрофессиональная компетентность (макроуровень).

При организации обучения в рамках анализируемой модели администрация университета исходит не из идеи, что студента надо чему-то научить, а из того, что студент нуждается в развитии определенной компетентности. Здесь важно определить имеющийся уровень компетентности студента и подготовить персональный план его дальнейшего развития. Студент сам решает, когда и какой навык он будет отрабатывать, что он будет делать на каждом курсе. Роль преподавателя состоит в том, чтобы поддержать студента и гарантировать, что требуемый студенту уровень будет достигнут.

Последняя модель обучения представляет собой действительную интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса, междисциплинарную интеграцию и т. п. Если в первой и во второй моделях преподаватели определяют порядок и состав дисциплин, то в третьей студенты сами решают эти вопросы. В соответствии с той или иной моделью выбираются методы обучения, так, например, во второй модели обучения для теоретической подготовки используют PBL-метод, а также креативные методы, тренинговые как наиболее адекватные для подготовки работы в команде, проектные. Третья модель предполагает интеграцию всех этих методов. Для реализации такого интегративного подхода в начале каждого семестра создается список ожиданий от студента, на основе которого планируется его обучение. Не трудно видеть, что данный подход к обучению предполагает довольно высокий уровень социальной зрелости и ответственности студента и, одновременно, формирует эти качества.

Непрерывная связь с практикой, как мы видим, — одна наиболее характерных черт образовательной политики университета в Наймегене, реализуемая по трем основным направлениям. Во-первых, университеты поддерживают регулярную связь с учреждениями социальной работы, что позволяет взаимно обогащать ту и другую сторону. Во-вторых, подготовка студентов, помимо времени на практику, которая занимает до 50% времени обучения в университете, на 1/4 насыщена практическими тренингами, изучение теорий основывается на случаях из практики, студенты, проектируя те или иные ситуации, обращаются, как правило, к сфере практической социальной работы. В-третьих, большинство университетских преподавателей имеют значительный опыт социальной работы, и, продолжая преподавать, постоянно обращаются к практической деятельности, которую рассматривают как источник повышения квалификации, профессионального мастерства.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что непрерывное совершенствование процесса обучения в области социальной работы является своеобразным ответом на вызовы ее современной практики, характеризующейся все большей неординарностью и нарастанием сложности тех проблем, с которыми сталкиваются сегодня люди, живущие, казалось бы, во вполне благополучном европейском сообществе.

Если обратиться к анализу учебных планов и программ университетской подготовки социальных работников в нашей стране, то следует исходить прежде всего из факта их формирования в соответствии с государственным образовательным стандартом. Государственный стандарт задает систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал, закрепляет образовательные и воспитательные цели, формулирует требования к уровню подготовленности, определяет обязательный минимум содержания. На основе стандарта оценивается качество образования, его прогресс. Означает ли это невозможность интеграции европейского опыта обучения социальных работников в отечественное образование? Этот вопрос представляется вполне уместным в свете происходящих в Европе интегративных процессов, в которые со временем все больше будет включаться и Россия. Влияние европейского опыта мы связываем не с изменением принятых образовательных стандартов, которые неизбежно меняются в силу внутренней логики и насущных потребностей подготовки специалистов данной области. Для нас важен опыт европейских университетов с точки зрения выделенных выше тенденций – мировоззренческой подготовки, позволяющей развить необходимую автономность и критичность в будущей профессиональной деятельности, практической ориентированности, организации учебного процесса, максимально направленной на самостоятельность студентов в обучении. Несмотря на большую централизацию отечественного университетского образования, унификацию образовательных программ, 10-летний опыт развития продемонстрировал, что аналогичные тенденции начинают проявляться и в отечественном образовании в области социальной работы.

Предпринятая в начале 90-х годов попытка разделить обучение и воспитание в системе образования в целом, в частности в высшем образовании, не принесла желаемого результата. Она была продиктована стремлением деидеологизировать образовательный процесс, а по сути освободиться от диктата господствующей в тот момент идеологической доктрины. В связи с этим уместно вспомнить дискуссию, развернувшуюся на страницах научных изданий, которая показала, что проблема не в том, быть или не быть идеологии, не в замене ее сциентизированными моделями жизни и общества. Пока в обществе существует разделение людей на классы, социальные группы, профессии, нации и т. п., до тех пор будет воспроизводиться разделенное (групповое) сознание – идеология. Ее роль полифункциональна. Она дает знание не о «порядке вещей», а раскрывает «порядок людей». Сама идея деидеологизации общественной жизни (как исключение идеологии из общественной жизни) антигуманна. Идеологии представляют собой способы освоения и трансформации действительности с позиций целей, ценностей, идеалов, принятых различными субъектами социокультурной жизни, начиная с индивида, группы, класса, общества, сообщества и кончая человечеством в целом.

Если сводить систему высшего образования лишь к освоению тех или иных научных идей, то следует учитывать, что сама наука в современном обществе претерпевает изменения, без учета которых невозможно решать вопрос о соотношении науки и идеологии. Наука гуманизируется, становится ценностно-пристрастной, тем более это справедливо, когда речь идет о гуманитарных науках. Происходит разрушение традиционной конфрон-

тации науки и морали, науки и идеологии; гуманизация науки связана с приоритетом общечеловеческих ценностей, идеалов. В связи с этим часто высказывается тезис о том, что новая идеология также должна базироваться на общечеловеческих ценностях, хотя убедительных аргументов, как достичь такой идеологии в глубоко дифференцированном обществе, не приводится. Оппоненты данной позиции подчеркивают, что не может быть единой универсальной идеологии, возвышающейся над всеми частными интересами. В этом тезисе скрыта угроза новой идеологической унификации, что опасно для общества. Идеологии не должны отказываться от выражения общенациональных и общечеловеческих ценностей, но восходить к ним, по нашему мнению, как и ряда других исследователей, они должны от конкретных социальных интересов.

Таким образом, возвращение в отечественное образование воспитательных функций неизбежно ставит вопрос о ценностях, которые должны составить основу воспитания. Воспитание всегда осуществляется в той или иной идеологической перспективе, которая включает в себя систему ценностей, идеалов, целей, выражающих определенные социальные интересы. Это в полной мере относится и к воспитанию в процессе получения образования в области социальной работы. Европейский опыт свидетельствует, что там обучение проходит в контексте различных идеологических доктрин, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности, связанной с необходимостью для профессионала владеть определенной критичностью, автономией, гибкостью и в то же время стабильностью.

Тенденция усиления самостоятельной работы студентов в процессе получения профессионального образования обладает универсальным характером. Интеграция методов обучения, наработанных западными университетами, может существенно обогатить отечественную практику университетской подготовки, тем более что отмеченная тенденция созвучна идеям отечественных исследований: «Образование должно не только и не столько передавать человеку информацию, сколько помогать в овладении принципами ее эффективного поиска и инновационной деятельности»⁸.

И наконец, в отношении выделенной выше тенденции практической направленности образовательного процесса следует в очередной раз отметить специфику российской ситуации. Образование в области социальной работы и отечественная практика начали развиваться одновременно. Поэтому не только у университетов в процессе теоретической подготовки студентов существует потребность в постоянном взаимодействии с практикой, но в равной мере у практических социальных учреждений ощущаются постоянное стремление и готовность к восприятию теоретических знаний для того, чтобы выработать адекватные представления о становящейся профессиональной деятельности. В связи с этим апелляция той и другой стороны к европейскому опыту закономерна и оправдана, если она удовлетворяет запросы университетов и социальных учреждений, обеспечивая необходимую эффективность на этапе становления профессиональной социальной работы в нашей стране.

⁸ Можно назвать лишь несколько наиболее значимых международных конференций, посвященных профессиональной подготовке специалистов по социальной работе: «Проблемы подготовки социального работника: новые учебные программы и планы» (Волгоград, 7–9 декабря 1999 г.); «Строительство

мостов: социальная работа в изменяющихся культурах и обществах» (Архангельск, 18–20 ноября 2000 г.); «Профессионализация социальной работы – одинаковые понятия в разных социальных контекстах» (Будё, Норвегия, 26–29 июня 2001 г.); «10-летию социальной работы в России: актуальные проблемы практики и профессиональная подготовка специалистов в системе высшего образования» (Екатеринбург, 24–25 октября 2002 г.) и др.

² См.: *Ярская-Смирнова Е. Р.* Профессионализация социальной работы в России в 1990-х гг. // Профессионализация социальной работы. Архангельск, 2001. С. 17.

³ См.: *Гуслякова Л. Г.* Социальная работа как деятельность, научная и учебная дисциплина: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Барнаул, 1995; *Панов А. М.* Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования // Рос. журн. соц. работы. 1995. № 1; *Холостова Е. И.* Место теории социальной работы в системе наук // Там же; и др.

⁴ См.: *Козлов А. А.* Социальная работа и проблема духовности // Рос. журн. соц. работы. 1996. № 1. С. 22–26.

⁵ См.: *Додс И.* Глобальные проблемы социальной работы на международном уровне // Соц. работа. 2000. № 2. С. 55.

⁶ См.: *Топчий Л. В.* Взаимосвязь социальной политики и социальной работы: проблемы теории и практики // Рос. журн. соц. работы. 1995. № 1.

⁷ *Шанин Т.* Социальная работа как культурный феномен современности: новая профессия и академическая дисциплина // Куда идет Россия?... Трансформация социальной сферы и социальная политика. М., 1998. С. 308.

⁸ Система образования Свердловской области в 90-е годы: риски развития. Екатеринбург, 2001. С. 5.